

学 校 教 育 の 蘇 生
— 失われし癒しを求めて —

玉 城 康 雄

はじめに

今日、教育の世界は混迷をきわめている。特に学校教育は、根本的な問い直しを迫られている。これまでの在り方を続けていったのでは、一人ひとりの子どもにとっても、また社会自体にとっても、将来に不幸を招くのではないか。そういう予感が多くの人の胸に重苦しくのしかかっているのである。

「子どもが殺されていく。学校という場所で、教育という名分のもとに」これは、作家・灰谷健次郎のことばである。子どもはあらゆる信号を出している。子どもの発する声から人間所在の危機を推察することは十分可能である。それなのに、悲痛な子どもの叫びを聴く教師もいれば、聞こうとしない教師もいる。子どものおかれている現状に思い至らぬ教師には自らの人間性をも見出せないままでいる、という悲劇まで加わる。

教育はひとえに、人間が相まみえる場における営みである。にもかかわらず、浅はかな価値観のために、人が人に近づいていく基本的な節度まで失われている。これが、今日の学校の現実であろう。そのような場所で、子どもの心と魂が日々、蝕まれていく。

教育の定義を国語辞典で引いても、「教えて、覚えさせること」とそっけなかったり、「人間に他から意図をもって働きかけ、望ましい姿に変化させ、価値を実現する活動」とあったりする。後者の定義によると、人間は生まれながら全てよからぬ存在ということになる。よからぬものを、望ましい姿に変化させるのだという。教育という言葉を使っているだけで、要は調教するということである。

誤解を恐れず断言すれば、今日、人々が抱いていると思われる教育の概念はほとんど否定されるべきものである。少なくとも、学校において教えたり導いたりする部分は、教育のきわめて微小な世界でしかない。また教育は、人がそれを受ける三つの場面、すなわち家庭・学校・共同体がともに過不足なく機能して、はじめて成立するものだということが人々の意識のなかに確固として定着することが必要である。

教育の、もう一つの重要な側面は自然とのつながりにある。人類はおおかたの時代、生産という形態のなかで、それを実践してきた。生命を慈しみ育む世界にあって、他者の生命を徹底的に利用し尽くすという関係はかつて存在しなかった。相互の関係、つながりによる循環がすべての生あるものを、いきいきと生かしてきた。これこそが「教育の原型」である。林竹二は、「生命への畏敬の伴わぬところに教育は存在しない」といった。この真理は永遠に変わることはない。

最近、学校教育を人間的なものにしないで、という主張や試みが、特に目につくようになった。「豊かな人間性を育てる」「一人ひとりを生かす」「心の教育」「思いやりとたくましさの育成」「自己教育力が育つ教育」といった提言がなされている。その着眼点や発想はさまざまである。しかしそこには、二つの共通する目的があるようにも感じられる。一つは、現在の学校教育の息苦しさから子どもを解放していくことであり、もう一つは、今日の学校教育で決定的に欠けている人間的成長の側面を重視していくことである。

そこで本稿では、まず従来の教育改革の視点や在り方の是非を問い、次いで今日の複合的な教

育病理から学校教育を救出する方途を探る。さらに、教育本来の営みに当然包含されてしかるべき“caring”（思いやること）や“healing”（癒し）をいかに学校教育の場を実現していくか、ということについて考えてみたい。

I 教育改革の視点とその在り方

1. 規範性と正当性のゆらぎ

明治以来、すべての教育改革に一貫していたのは教育機会の拡充であり、就学率の増大に対応した学校の量的・制度的整備であった。学制発足（1872年）以降の約100年間、小学校・中学校・高等学校・大学の就学率を総合すると、一貫して上昇傾向を示している。その上昇がピークに達するのは1970年代半ばである。

この欧米諸国に類を見ない急速な学校教育の量的・制度的普及が、1980年代、諸外国から「驚異的成功」として高く評価されたことは記憶に新しい。日本の学校は、アメリカとともに就学率と進学率のピークをすでに達成しており、欧米をも凌駕する極めて効率的に「近代化」された制度を実現したのである。

ところが、過去10数年間、日本の学校は歴史的に見てもっとも深刻な危機に直面してきた。人びとは不信と猜疑のまなざしを学校にそそぎ、子どもと教師たちは、学校の窒息した状況と活路の喪失に悲鳴をあげ続けてきた。その悲鳴は、まず校内暴力として発生し、非行・登校拒否・自殺・いじめ・学習からの逃避など、一連の現象として表わされてきた。

学校制度拡充の「驚異的成功」というポスト・モダンの状況におけるあえぎと悲鳴。この状態は、二重の危機を現していると言えよう。一つは、学校教育の「近代化」における量的・制度的な発展過程で包み隠されてきた矛盾がいきよに顕在化したことである。もう一つは、学校の「近代化」の終焉により自明とされてきた学校の「規範性と正統性」がゆらぎはじめたことである。

この二重の危機は、いくつもの反転現象をひき起こしている。学校と教師に対する盲目的な信頼は、根源的な不振へと反転し、立身出世という上昇志向に支えられてきた進学競争は、脱落する恐怖にかられた競争へと反転している。

それに加えて、これまで教育で自明とされてきた「発展」「進歩」「発達」などの意味の喪失は、教育の価値と学校へ関与することの意味を不透明にし、教える意味と学ぶ意味の喪失をもたらしている。なぜ学校で学ぶ必要があるのか。そう問われても、だれも自信をもって説得できる答えを持ちあわせてはいない。

2. 制度論から実存論へ

学校のあり方についての問いかけは、大きく二つの異なる視点に基づいてなされてきた。一つは、学校という社会的制度の目的と機能を問うものである。そこでは主に、制度を改革し政策を提起し批判し決定するための原理と基準とに関する問題が語られてきた。

教育行政機関の提起する一連の政策は言うまでもなく、新聞や教育雑誌で展開される議論の大

半、あるいは、教育学者や教育評論家による「学校は〇〇であるべきである」という結論に終始する一般的提言のほとんどは、この問いかけによるものと言ってよいであろう。

もう一つの問いかけは、私たち一人ひとりの経験の内側にある学校を吟味し、人生における学校の意味や価値を具体的に考え直し、私たちの希求する学校のイメージを模索せんとするものである。つまり、「私の人生にとって、学校とはどういう存在なのか」「私の渴望する学校はどういう学校なのか」という問いかけである。

今や、この種の問いかけは、子どもたち・教師たち・親たちの日常的な意識のなかに広範に現れていると言えよう。子どもたちが素朴に表現する学校に対する疑念や要望、教師が実感をこめて語る反省や希望、親や市民の学校に対する批判や発言の随所に、この問いかけを見ることができる。現代のいわゆる教育問題のほとんどは、子どもたちや教師たちの実存論的な危機として表現されているのである。

学校に対する前者の問いかけを「制度論的アプローチ」と呼ぶならば、後者の問いかけは「実存論的アプローチ」と呼ぶことができるであろう。この二つのアプローチは恣意的なものではない。それぞれが、学校という組織とそこで生起する問題の二面性に対応しており、学校の改革を推進する二つの実践領域をも表現している。つまり、前者のアプローチから言えば、学校は一つの社会制度であり、学校という組織それ自体も、法的関係と契約関係を基底とする一つの社会である。従って、そこで生起する問題は、学校を構成する社会的関係や社会システムの問題として議論され解決されなければならない。

しかし同時に、学校は生身の人間が築き上げていく一つの有機体であり、文化という象徴的な意味を絆として結ばれた一つの共同体である。そこで生起する問題は、その共同体を構成し、そこに参加する人びとの共通体験の問題として、あるいは、人びとの存在価値や存在意識の問題として議論され探求されなければならない。

勿論、この二つの側面は、現実の問題においては分かちがたく密接に絡みあっている。しかし、それを議論し実践する手法は、それぞれ区別されるべきであり、その上で両者の接合を求めるべきものである。ところが現実には、それほど単純ではない。

いかなる強力な「制度的アプローチ」も、その根底で「実存論的アプローチ」による真摯な問いかけが成熟しないかぎり教育改革は不毛な結果に終わるほかない。一人ひとりの経験の内側にある学校というものの存在を問い直すことなしには、学校教育の制度的改革は空転するほかはないと思われる。

従って、今こそ実存論的アプローチによって、問うて問うて問い直すことが求められるのである。私の人生において、学校はどういう存在だったのか。そして、現在の学校は私にとってどういう存在なのか。私が生徒だったとして、私の通いたい学校はどういう学校なのか。私が教師であったとして、私の勤めたい学校はどういう学校なのか。親として私の子どもに通わせたい学校は、どういう学校なのか。そして、市民の一人として人びとに勧め擁護したい学校はどういう学校なのかと。

過剰とも思われる学校改革論議にどこかよそよそしさを覚えてしまうのは、不登校・自閉的行

為・破壊的行動・学習からの逃避など、もともと実存論的な次元で表明されている学校生活の危機を、たくみに制度論的な次元の問題におき換え、制度の手直しで解決を装おうとする姑息な政治的おもわくを私たちが直感的に看取しているからではなかろうか。学校改革の論議には一貫して政治的カラクリが隠されている。実際、かまびすしい改革論議のほとんどは、生徒や教師の「声」から出発する視点を欠いている。むしろ、それらの「声」を抹消する機能として作用しているようにさえ見える。

3. 物語のある教育を

つきつめて考えてみると、学校は目的と機能のシステムである以上に、象徴と関係のシステムなのだと思う。目的と機能のシステムとしての学校が中心を構成し、日常的慣行の文化を再生産しているのに対して、象徴と関係のシステムとしての学校は、その周辺に布置して象徴的経験を準備し、教育という「物語」が生成され、人と人との絆が探られていることに誰もが気づくであろう。それらの「物語」を読み解き、そこに学校改革へつなげる可能性を発見するかどうかは、ひとえに、私たちの想像力の問題である。

教育学者の佐藤学は、その著『学び その死と再生』で教育における「物語」の必要性を繰り返し強調する。現在、日本の教育は、「物語の喪失」に喘いでいるのではないか。「学校の危機が中心領域にある制度と政策に起因するだけでなく、むしろ、周辺領域に生成するはずの象徴的経験と人びとの絆の衰退にあり、その生成に携わる私たちの想像力の衰退にあるとすれば、学校のあり方を探求する作業は、「制度的アプローチ」と並行して、学校生活の価値や意味を問い直す「存在論的アプローチ」によって推進される必要があるし、学校生活に豊かな『物語』を復活する努力として展開される必要が生まれるだろう」と佐藤は力説する。

では、ここでいう「物語」とは何か。それは、佐藤のことばから拾いあげれば「人びとの絆」と「想像力」から生まれてくるものである。それは、「関係の切断」と「思考」とに頼るテクノロジーの対極に位置している。テクノロジーにおいては、対象との関係を明確に切断し、それを「操作」することが必要である。それは明確な1（イエス）と0（ノー）の組み合わせによって現象が解明されており、それをどのように支配していくかという思考力を必要とする。この方法は極めて有効である。自然科学とテクノロジーの結合によって、今世紀になって人間は実に多くのことを成し遂げた。

従って、このような方法を教育においても用いようとするのは当然であり、それはまた成果をあげてきた。しかし、「関係の切断」と「思考」だけに頼ろうとしたり、行きすぎたりすると、子どもたちは一よく不登校の子どもたちが言うように「居場所」を失ってしまう。

しかし、ここで注意しなくてはならないのは、「物語」というのが昔よくあった「教育美談」への逆行になってしまうことである。教育における「物語の喪失」に気づいている人は、昔の教師の宿直のことなどを懐かしむことになる。教師が宿直のときに、生徒たちがやってきて、おしゃべりをしたり、いっしょに食事をしたりする。その間にいろいろな「物語」が生まれる。そして、それは時に美談にまで発展する。それらの美談の精髓は、日本的人間関係の極みであり、その基

本類型は慈母と子どもの物語である。

日本の教育を考える上で、子どもの自立や個性の尊重などを重視するとなると、いつまでも、母と子の物語にのみ頼ってはおられない。何故なら母は子どもを慈しんでくれるが、子どもを抱きかかえすぎて、その自立を妨げるからである。そして「美談」は時に子どもにとって重荷になり、その子の自由を束縛するものになる。従って、今後の教育における「新しい物語」を創り出すことを考えねばならなくなる。

先にあげた佐藤学が彼自身の体験として語っていることを、次に要約し、「新たな物語」の範例としたい。

佐藤は、瀬戸内海の島に住んでいた。思いがけず県下一斉模擬テストで好成績をおさめる。周囲の人の期待を背負って、島を離れ有名進学校に入学する。しかし、進学校特有の雰囲気になじめず、佐藤少年は教師に反抗を繰り返し、友人からも見離されて孤立していく。教室に居場所を失った彼は、図書室に一人こもり乱読したり、音楽室でさまざまな楽器をもて遊んだりして過ごす。そして、ついには赤面症・どもり・失語症などになり、他者とのつながりを失ってしまう。

二年生のとき高校中退を決意し、島へ帰ろうとする。が、台風で連絡船が欠航する。その翌日、音楽室で無為にすごしていると、音楽教師のY先生がレコードをいっしょに聴かないかと声をかけてくれ、シェリングの弾くバッハの無伴奏ヴァイオリン・パルティータ・第二番の「シャコンヌ」を聴く。「その衝撃的な音の体験は、魂の昇華あるいは解脱としか言いようのないものだった。この偉大な作曲家の作品は、畏れとも悟りとも呼べる圧倒的な感動で、私の偏狭な心の密室の壁を内側から砕き、宇宙的な広がりの中で溶解させた」これが佐藤少年にとっての転機となった。

その後26年がすぎ、佐藤はY先生が定年で退職されたことを知り、かつての思い出を記した手紙を出す。一週間後にY先生から返事があって、佐藤はその内容に驚き、次のように述べている。「あの頃、Y先生ご自身も、音楽を教育することの意味を見失うという根源的な問題に悩み、教職生活を中断する誘惑にもかられながら、祈る思いで生徒と音楽を共有する道を模索されていたのだと言う。先生と私は、くしくも「シャコンヌ」を仲立ちとする深い沈黙のなかで、象徴的な体験を交換しあっていたのである。偶然といえば偶然とも言えないではないが、なるほど、象徴的な体験は、祈りを共有する人と人との出会いにおいて準備されるものなのである」。

ここに示した佐藤とY先生との間には、明らかに「物語」がある。特に強調したいのは、この物語が従来の日本的美談とは明らかに質を異にしていることである。Y先生は、あわれな少年を慰めるためや、立ち直りのきっかけをつくるためにレコードを聴かせたのではない。むしろ、彼自身が音楽教師の意味を見失いそうになり、「祈る思いで生徒と音楽を共有する道を模索」するなかで、バッハの音楽を、そこにいる生徒と共に聴くことを思い立ったのである。しかも、それを聴いた生徒も教師と同じく、学校をやめることを考えていたのである。

将来の道を見失いそうになっている教師と生徒を共に癒したのは、バッハの「シャコンヌ」であった。教師が生徒を矯正したのでもなく指導したのでもない。二人の人間をつなぎとめる「物語」がバッハを媒介として成立するが、二人の間に恩や義理が生じたのではない。この点が大切である。

物語の重要なはたらきの一つは、「つなぐ」作用である。この物語によって、佐藤少年とY先生がつながったのである。さらに、二人はそれぞれの立場で学校とのつながりを回復している。今日の学校は、教師・子供・保護者、そして、それを取り巻く環境の間に亀裂が入りすぎている。それらの関係を復活するために、「つなぎ」の作用をはたす物語の回復が待たれる。

II 教育病理からの脱出

1. 「個性化」という教育幻想

今、あらゆるものを「商品化」する動き、教育の営みまでも「商品化」しようとする動きが、国民生活に浸透しつつある。そのなかで人と人との結びつきが切り裂かれ、子どもの生活と成長の様相にも大きな変化がみられる。

そこで、いま進行している教育改革の特徴に対して、学校への市場原理の導入という視点から検討を加えてみたい。教育市場に対する学校の大バーゲン、消費者の多様なニーズに応じて教育サービスを商品のように差異化し、人びとの教育意識の個別化を促進する機能を果たすようになりつつある。

生徒の関心や能力の個人差に応じた多様な教育の促進、選択中心の教育課程の導入、多元的な評価基準の導入、目玉商品をカリキュラムに準備した特色ある学校の創造など、学校教育の「差異化」は、改革の随所に指摘できるであろう。それら差異化を推進する改革が、一様に、「知識・技能」をいっせいに伝達する教育の「画一主義」を批判し、主体的な「意欲」や「関心」や「態度」にもとづく学習を前面にうち出している点は注目に値する。なぜならば、おなじ言いまわしの「個性化」教育の主張は、もう100年近くも、わが国の教育の歴史において、繰り返し主張され続けてきたからである。「新しい学力観」は、けっして新しいものではない。

「個性化」という標語は、わが国の教育改革において、何故かくも大きな呪縛力を発揮し続けてきたのだろうか。「個性尊重の教育」は、大正自由教育において中心的な標語であったと言われている。戦後新教育においても、おなじ標語と言いまわしが学校教育の推進を支えていた。

「個性化」という言葉は、つねにアメリカの個人主義への羨望を込めて語られてきた。しかし、そこにも大きなアイロニーがあることを指摘しておかなければならない。アメリカの学校改革は、むしろ個人主義の病理からの離脱を求めて展開されてきたと聞く。日米の学校改革で絶えずモデルとされてきたデューイの実験学校(1896年創立)にしても、実験の目的は個人主義の克服にあったのであり、学校と社会の連続性を回復して、学校を学習の共同体として再構築することにあったと言う。デューイにおいて、個人主義的な教育は民主主義の破壊につながるものであり、大きな共同体として構成された民主主義を実現する社会を準備することこそ、学校教育の公共的使命であった。

学校改革における共同体への志向は、アメリカのみではなく、ヨーロッパの新体制の学校にも共通する特徴であるとされている。にもかかわらず、わが国では欧米の学校改革はつねに「個性化」としてのみ受容され、「学習共同体」という学校構想はいつも無視され続けてきた。

もちろん、「個性化」幻想の呪縛力は、中央集権的制度を特徴とし、多数の子どもたちに多量の内容を教える日本の学校においては当然の現象と言うべきであろう。しかし同時に、その教育幻想には、欧米の社会を「個人主義」、日本の社会を「集団主義」に単純化して特徴づける「日本文化論」のイデオロギーが機能していることも見過ごせない。しかし、日本の学校は、ほんとうに「画一的」で「集団主義的」なのだろうか。もし画一的で集団主義的な特徴があるとすれば、いかなる点でそうなのだろうか。この大問題をここで論ずるわけにはいかないが、少なくとも次の二つのことだけは確認しておきたい。一つは、画一的な内容を一斉授業で伝達する様式は欧米諸国にも共通する近代学校の特徴であるということである。もう一つは、大方の意に反して、日本の学校は高校を含めて考えると、すでに著しく多様化されているということである。

「個性化」の渦中にある日本の高校は、外国に類を見ないほど「多様化」されている。職業高校は、産業の要請に応じて細分化した数百もの学科と千を越える教科目を提供してきた。また、普通高校は大衆社会の欲望に応じて学校ごとに細切れの偏差値で序列化され、学校内部においても進路と能力に応じたクラスやコースを提供してきた。

アメリカの高校は、96パーセントが日本の中学校のように通学区に通う総合制中等学校である。その類似した学校の内部において能力別の課程と選択科目を準備して「多様化」を進めてきたのに対して、わが国の高校は、学校単位に多様化し序列化されてきたのである。アメリカと比べて比較にならない差異化をすでに達成している。

にもかかわらず、「個性化」という標語は呪縛力を発揮しつつ、すべての学校を巻きこみ高校改革の嵐を呼び起こしている。とどまるところを知らない高校の差異化現象、そこに、大衆化という教育市場を舞台とする「個性化」幻想の破壊的なエネルギーを見てとれよう。教育市場への学校の目玉商品の大バーゲン。今や、この熾烈な生存競争から逃れている高校は一つとして存在していない。

2. 居場所と連帯の喪失

学校を教育市場に対するバーゲンへと導く「個性化」は、学校教育にどのような変容をもたらすのであろうか。アメリカの高校の実態を調査研究したグループは、教育市場において変容してきた学校を「ショッピング・モール・ハイスクール」と呼んで痛烈に批判しているという。

ショッピング・モール・ハイスクールとは、多種多様な内容（商品）を多数の選択科目（店舗）で提供する総合デパートや商店街のような学校を意味している。そこでは、教師（売り子）は手を変え品を変えて、生徒（お客）をひき寄せる必死の努力を展開し、生徒のほうは、どこかに掘り出し物はないかと学校をさまよい、いくつかの教室（店先）を「ちょっと見るだけ」(just looking)と言ってわたり歩くだけだという。ここでは、一部の生徒は買い得の商品を手に入れるだろうが、多数の生徒は安物をつかまされるか、将来、クレジットに苦しむようになる。

さらに、ショッピング・モール・ハイスクールでは、教室で疲弊し居場所を失った教師と生徒たちは、遊戯場（クラブ活動）にたむろし、そこで親密な人間関係を求めるようになるが、次第にカウンセリング室へと居場所を移し、やがて、そこから立ち去っていくという。ちなみに、

アメリカのハイスクールの中退率は25パーセント（都市部では40パーセント）であり、新任教師の半数近くが数年間で燃えつき、離職している。

ショッピング・モール・ハイスクールが示すように、教育消費者の「選択」を基礎とする学校教育の「多様化」と「個性化」は、一人ひとりの生徒に多様な選択を保障する代償として、生徒と教師の居場所を喪失させ、パーソナルな関係にもとづく連帯の絆を断ち切ってしまう。選択中心のカリキュラムは、成績が極端によい生徒や悪い生徒、特殊な関心や能力をもった生徒には有利だが、多様化され選択の幅が拡大されればされるだけ、大多数の普通の生徒には不利に作用する性質をもっている。「個性化」し「多様化」した学校では、多数をしめる普通の生徒たちは見失われているのである。

居場所と連帯の喪失は、教師と生徒を孤立させ、一人ひとりの内面の実存的危機を誘発する要因になるであろう。学校は探求し、発見し、仲間と連帯する場としての性格を失い、学ぶ仲間を見失う場所へと転落する。この危機的事態は、すでに多くの学校で現実に行っているのではないだろうか。

小学校・中学校・高等学校の生徒たちが、学校に対して抱いている不満や悩みは、多様なカリキュラムが組織されていないことでもなければ、教育の方法が個性化されていないことでもない。生徒たちの悲痛な叫びを通して異口同音に語られるのは、学ぶ意味を見失っていることであり、居場所を見失っていることであり、教師との親密な関係を見失っていることであり、学び成長しあう仲間を見失っていることであり、その結果、自分自身を見失う危機に直面していることである。

「個性化＝差異化」は、教育意識の個別化を促し学校教育の公共性を剥奪する作用もはらんでいる。学校は、もはや多様な人びとが異質の文化を分かち合い共同の世界を構築する場ではなく、見知らぬ人びとが群れをなして、それぞれの私的世界を生きる場所となりつつある。そこでの学習は、もはや、文化の探求と創造をとおして人と人との絆を発見し構築する営みではなく、将来の私的幸福のための競争と市場への参加の自由を獲得する営みとなる。そうになると、教える意味と学ぶ意味とは、いっそう抽象化し実感のともなわないものとなる。公共的な使命を背負った教師たちが「個性化」に代表される一連の流行語を語れば語るほど、それらの言葉が虚ろな響きを帯びてくるのは、この事態を反映しているからである。

3. 自分さがしの個性化と連帯へ

教育改革において唱和されている「個性化」とは、つまるところ、学校教育の「多様化」であり、自由な選択にもとづく教育経験の「差異化」を意味する。しかし、「個性化」は、その本義から言って「差異化」に解消されるものではない。また、制度と内容の「多様化」に帰結するものでもない。「個性化」が、むしろ教育市場の機能を抑制し統制する方向において作用しうるとするならば、いま進行している改革の裏側に、もう一つの可能性を見いださなければならないだろう。

「差異化」としての「個性化」が、市場と競争への多様な参加を保障する「選択可能な制度の多様化」に帰結する「個性化」であるとすれば、それに対して「実存論的な個性化」という概念

を対置することも可能であろう。実存論的な個性化とは、一人ひとりの子どもの存在そのものを、そのまま尊重し受容する個性化であり、一人ひとりの子どもが、それぞれ自分という個性的な世界を生き、まさにそれゆえに逃れえないさまざまな拘束のなかで苦悩し、葛藤している存在であることを、その子どもの個性的な存在のありようとして、まるごと肯定し受容することを意味する。

この「実存論的な個性化」は、個々人を原子のように分離し孤立させる「差異化」でもなければ、「多様化」に収斂するものでもない。それどころか、実存論的な個性化は一人ひとりのアイデンティティを他者との絆において形成し、個性的であることが同時に、共同体的な連帯を準備するような個人の实存論的なありようを探求することを意味している。自分さがしの根源的欲求に基礎をおく相互主体的な「個性化」と言ってもよい。

自分さがしの欲求にねざした「個性化」では、その前提として、自分の世界を自由に生きる「自立」が求められなければならない。また、自分の世界を織りなしている他者との数々の絆を発見し紡ぎあげる「連帯」が求められなければならない。そういう自立と連帯に基盤をおいてこそ、「個性化」は私的世界における文化の所有と消費に閉ざされるのではなく、他者との関係に開かれた文化の創造と交歓への道を獲得することを可能にするであろう。市場との問題と関連づけていえば、かつての市場（いちば）が公共的空間として機能していたのは、そこが文化の創造・交歓・共有の場であったからではないだろうか。

「個性化＝差異化」に対抗するためには、授業と学習の新しい概念も用意されなければならない。それは、学ぶ意味と教える意味とを実存論的な視点で捉え直し、子どもと教師の双方が自分という世界を生きる自由を獲得し、人と人との絆を構築する実践方法を切り開く方途を考えだすということである。

この視点から見直してみると、これまでの学習の概念は、あまりにも個人主義的であった。一人の子どもが知識や技能や態度をどう獲得し形成しているかについては考えている。が、その子どもが知識や技能や態度を媒介として対象世界との関係をどう構築しているのか。自分という世界をどう生きて他者と自己との関係をどう構築しているのか、については考察してこなかった。

授業の概念も同様である。これまでの授業の概念も、やはり個人主義的であり技術主義的であった。一人の教師が知識や技能や態度をどう教授しているかについては考えても、その教師が授業過程においてどういう認識論的な問題に直面し、どう解決しているのか。自分の世界をどう生き、どういう倫理的な問題に直面し、どう解決しているのか。生徒や同僚との関係をどう築きあげ、どういう社会的な問題に直面し、どう解決しているのか、については考察してこなかった。

学校の公共性を擁護し、それを再構築するためには、「個性化」に対して実存論的なアプローチが必要である。「教え」と「学び」そのものを再定義し、教室の日々の実践において新しい「教え」と「学び」を実現しなければならない。さらに、それらの「教え」と「学び」を創造し促進し共有する連帯関係を教師と子どもと親との間に構築しなければならない。

4. 内側からの学校改革

今日の複合的な教育病理から学校を救出するとき、最優先されるべきものは、学校内部の生命力の回復である。また、学校を構成する全ての人びと—子ども・教師・親—が、それぞれの立場で自由な創意と活力とを最大限に発揮できる仕組みをつくりだしていく方法を探らねばならない。

学校は、どういう場所なのだろうか。「よい学校」とは、どういう学校なのだろうか。それは「問題のない学校」なのだろうか。現代の社会と文化と教育の闇の深さを考えるならば、「問題のない学校」を「よい学校」とする幻想が、現場の混乱と解体を助長するだけに終わることは明らかである。私たちの渴望する「よい学校」とは、生徒と教師と親との間で、「問題」を「問題」として共有し、その困難を受けとめ苦しみながら学校以外の人びとと連帯して問題の解決を探りつづけている学校というべきであろう。

学校という場は、いくら外から改革の必要が叫ばれ、数かずの施策が提案されようとも、内側からしか改革を達成できない厄介な組織である。しかし、今日の学校は、教師個人の「熱意」ではビクともしないし、外から「意識改革」を鼓舞し「人間性」を喚起したとしても、そう容易に変化が起こるような状況にはない。学校を内側から改革することの難さは、学校における危機への対処の仕方からも生まれている。人びとの教育に対するまなざしが、「いじめ」・「登校拒否」・「非行」などの一連の突出した問題に向けられ、教育の理想像が「個性化」幻想に呪縛されている状況において、教師たち自身も教職生活の中心にあるべき日常の授業に対する意識を希薄化させており、「普通の子どもたち」への関心も薄らいできている。

勿論、問題を抱えている子どもには相応の援助が必要なことは言うまでもない。だからといって、普通の子どもたちへのかかわりが軽視されてよいわけではないし、日常的な営みが軽んじられてよいわけでもない。学校という場所は「普通の子どもたち」に「普通の教育」を提供することを中心的な使命として組織された場なのである。この中心的な使命を基軸として学校教育を推進できないところに、今日の学校の危機があるといっても過言ではない。

学校を内側から改革する方策として求められるのは、次の三つの原則であろう。第一は、「よい学校＝問題のない学校」という観念から脱却することである。たしかに、官僚組織や企業組織に必要なのは問題の発生の防止と問題の迅速で効率的な処理である。しかし、教育組織において重要なのは問題の認識と共有であり、その解決方法を探求する議論と、それを実践する過程なのである。

第二の原則は、学校改革を学校内外の人間関係を民主化する実践として位置づけることである。学校には無数の権力関係が介在している。校長の教育的リーダーシップが確立していない学校では、行政の官僚統制が学校を支配している。教師間に陰口や嫉妬が存在する学校では、数人の声の大きいボス教師たちによる職場の支配が横行し、多数の教師や生徒の声は、その影で抑圧され封じ込められている。現在の学校のほぼすべてが、それらの病理に侵食されていると言ってよいだろう。沈黙している普通の教師と普通の子どもたちのパワーを全開させるためには、異質の教育観と多様な意見が共存しうる民主主義を職員室にも教室にも実現しなければならない。

第三の原則は、学校を「学びの共同体」として再組織することである。現在の学校は、経済性と効率性を原則とする「大量生産システム」として組織されており、大量の知識を効率的に伝達して所有と競争とをとおる場と化している。今日の学校は、人びとが集い・憩い・交わり育みあう「学びの共同体」としての機能を果たしていない。さらに、現在の学校は、あまりにも多様な要求に応じすぎる。学校はイベント会場ではないし、サービス合戦をくり広げるマーケットでもない。学校の複雑な機構と機能を単純化し「学びの小さな共同体」へと再組織することが求められる。換言すれば、大人と子どもたちが育みあう場として再組織し、つつましい日常の営みを丁寧に進め自らを深めあう場へと変革することが必要である。

すぐれた教育の価値や質の高い学びの経験は、その大半が小さな学校の小さな教室で個人的な親密なかかわりを通して実現されている。そのことから、学校規模を縮小することの意味は歴然としている。小・中・高校生たちが異口同音に語る「学校に居場所がない」という言葉も、個々人の名前さえも覚えられない学校の規模の大きさから生じていることは明白であろう。

「大量生産システム」から「小さな共同体」への転換は、学校を機械的で無機質な伝達の場としてではなく、人びとがそこに集い・憩い・交わり願いを託する場として蘇らせ、そして、その憩いと交わりとの連続性において「教え」と「学び」の営みを再生する条件として是非とも必要である。さらに、「小さな共同体」としての学校は、文化の伝承と享受をとおして人と人との連帯を形成し、民主主義に基づいたさらに大きな共同体を生みだす母体となるであろう。

「小さな共同体」としての学校は、一人ひとりが自分の世界を生きると同時に、仲間と世界を生きる場である。そのかかわりは、活動的で協同的な学びを推進するおおきなパワーを発揮するものとなる。さらに、「小さな共同体」は、ゆきすぎた管理と統制を除去することを可能にし、ストレスの多い学校生活を自然な学びの営みへと変化させるものにもなるであろう。

ある中学校で、全体集会を廃止し他の行事も3分の1の生徒に分割して実施したところ、それだけで生徒の自然な秩序が回復し、怒声を発する教師も減少したという。教室の普通の授業においても、30人を越えると生徒一人一人に対する目がゆきとどかず疲労がいちじるしく増大することは、多くの教師が指摘するところである。授業における管理と統制のための言葉も教室内の人数が増えれば、それだけより権力的になり、より頻繁に発せられるようになる。

そこで、もう一度、問うてみよう。学校はどういう場なのだろうか。子どもたちが自分の居場所を見だし、学ぶ意味を見だし、学ぶ仲間を見だし、自分自身を見だし、生涯にわたる学び手として成長する学校とは、どういう場なのだろうか。教師たちが自分らしく生きる居場所を獲得し、教える意味を見だし、ともに前進する同僚を見だし、専門家として成長しつづける学校とは、どういう場なのだろうか。親たちが学校に関わる意味を見だし、学校教育と子育ての意味を見だし、親同士の連帯を見だし、教育という事業に参加できる学校とは、どういう場なのだろうか。学校を蘇生するための内側からの改革は、学校とはどういう場なのだろうかという問いを共有する人と人との確かな絆を、足もとから築き上げるところから出発するほかないのである。

Ⅲ 「ケア」・「癒し」へとつながる教育

1. 「ケア」としての教育

大正から昭和初期にかけて「子守り教育」を学校に切望する親が少なくなかったという。大正から昭和初期というと、学校が近代化に邁進した時代である。その歴史の裏側には「子守り教育」を要望する親たちがおり、学校が終わると子守りに追われる子どもたちの生活があった。戦前や戦後間もないころの子どもの写真を見ると、その多くが赤ん坊をおぶっていたり、弟や妹の手をひいていたりする姿を記録しているのではないか。「子育て」というと、今では親と子が一対一で対峙する密室の風景しか思い浮かばないが、一昔まえまでは、子どもの「ケア」（いたわり）は子どもたちの営みであり、子どもをふくむ共同体の文化であった。

これと対比してみると、近代の「教育」を意味する“teaching”（あるいは“learning”）が、いかに「教育」を狭い人間関係に閉ざして制度化しているかを、あらためて認識させてくれる。私たちが“teaching”として意識している教育の前提には、人類の長い歴史にわたる“caring”（いたわること）の営みがあるのであり、しかも、その“caring”は、子供も一人前の人間として参加し責任をもつという共同体のもとに遂行されていた。しかし近代の出現は、本来の教育というものから“teaching”の機能だけを単純化して抽出し、学校教育として制度化してしまった。“Caring”は、こうして「学校教育」から切断され“shadow work”（影の雑務）として家庭の母親に背負わされ、さらに、“caring”に付随していた“healing”（癒し）の機能も喪失して、子育てがストレスの多い仕事へと転化してしまったのである。

たとえば、祖母や祖父が孫の養育にたずさわる姿には、“caring”と“healing”の絶妙なつながりを見ることができないだろうか。ボランティアに参加し障害者と触れあう青年たちの笑顔には、“caring”と“healing”の幸せな出会いを見ることができないだろうか。

このように、“caring”の営みは、いたるところに認めることができる。母親は幼児をケアし、夫婦は伴侶をケアし、恋人は愛する人をケアし、大人は老人をケアし、友だちは親友をケアし、ケースワーカーは障害者をケアし、カウンセラーは悩める人をケアし、村人は作物と自然をケアしている。さらに、多くの人びとが募金などをとおして、海外の戦争と貧困に苦しむ人びとをケアし、地球の生物や森林や海をケアする活動にも参加している。私たちの一生は、ケアしケアし合い、ケアを受ける人生であると言っても過言ではない。

しかし、これまで“caring”を主に担ってきたのは女性であった。しかも、その“caring”は、男性たちの生産・経済活動とは対象的に、女性の好意と善意に支えられ、ほとんど陽のあたらない献身的な仕事として営まれてきた。数々のボランティア、ケースワーカー、看護婦、保母、教師、そして幼児と老人のケアをする女性たち。彼女らの“caring”は、男性たちの生産・経済活動と比べて、決して価値の低い仕事でもなければ、“shadow work”として処理されるべき仕事でもない。むしろ、“caring”の意義は、生産至上主義の社会、競争至上主義の社会、男性支配の社会を告発し変革する実践として、ますます重要性を増してきていると言うべきであろう。老人や障害者や病人の介護を進めるボランティア人口の増加、環境をケアし、生物をケアし、地球をケアする運動の拡

大、子どもたちを精神的・人権的危機から救出する一連の運動は、いずれも“caring”の拡大を示しており、生産と消費と支配と競争とを原理としてきた現代の社会とその文明の見直しを求める推進力となっている。

教育が直面している問題も同様である。“Caring”を基軸として教育のかかえる問題を探ることは、生産・消費・支配・競争に従属してきた学校の枠組みを乗り越え、“caring”の原理で構成された新しい学校を構想することへと私たちを導くのではないだろうか。

「教育」を「teaching=文化を伝承すること」としてのみでなく、「caring=慈しみ世話をすること」を含み、さらに、その過程に内在する「healing=癒し」をも含みこんだ概念として再定義したい。もし、この見方が承認されるならば、教育を再生する道筋も明らかだろう。すなわち、学校と家庭と地域において“caring”の機能を復権し、それをベースとして“teaching”(教え)と“learning”(学び)を再構築する実践を探索することである。

“Caring”としての教育は、学校教育の再生に対して、どのような見通しをもたらすのだろうか。まず、確認しておきたいのは“caring”としての教育が「生産」と「支配」という男性原理を基軸とする効率主義・理性主義・競争主義の教育への批判として登場しているということである。さらに、これまで女性の仕事として閉ざされてきた「世話」と「介護」という人と人とのかかわりを中心原理とする教育を推進する方向において提起されているということである。“Caring”としての教育は、経済原理と男性原理で支配された近代文明に対する一つの挑戦なのである。

従って、“caring”を中心とする学校は、文化が伝承される場であると同時に、子どもたちが抑圧や虐待から保護され、一人ひとりの成長に必要な援助が提供され、人間と自然の存続を実現する文化と科学を学びあい、自分自身と他者と自然を大切に守りあい育みあう生き方が学ばれ、さまざまな苦難を克服する連帯を形成しあう場所として再定義されなければならない。

この学校観の転換は、まず、教科内容の伝達を中心とする教育から人と人とが育みあい学びあう関係を中心とする教育への転換を意味する。これまで、教師は「知識伝達という役割を果たす」ことを中心に仕事を進めてきた。しかし、“caring”の教育においては、教室と学校と社会のさまざまな関係において「教師としての自分を生きること」を基本として教育を実践することが求められるであろう。つまり、「役割」から「関係」への転換である。これは教育実践における根本的な転換を意味する。

たとえば、教室で一人の子どもが発言するとき、その発言の意味を受けとめる教師は多数存在するが、その発言を通して表現されるその子どもという存在をまるごと受けとめる教師は極めて少ない。“Caring”としての教育は、子どもの脆さ・苦悩・哀しみ・願いに感応し、かかわりを築く教育なのである。そのかかわりを通して、その子の世界をともに生き、教師も自分自身の世界を生きる教育なのである。

“Caring”は、人と人、人と生物、人とモノ、人と文化が、その人の存在の内側で確かな絆を回復するという営みと言っていいだろう。その営みは、人や生物やモノの存在に対して心を砕き、その価値を慈しむというかかわりを通して、ケアする人自身の存在の意味を再発見し、自分自身を癒す営みでもある。

“Caring”教育の萌芽は、日常の学校生活のなかに、いくつも認めることができるであろう。自分の命と性と生をいつくしむ学び、動物や植物を世話し育む学び、幼児や障害児を養育する学び、あるいは老人や障害児の介護に参加する学び、貧困と戦争の苦悩から人びとを救出する学び、自然と地球の保護に参加する学び。これらの学びが、いかに学ぶ者を大きく成長させるかは、数多くの実践が実証してきた。ちなみに、海外では、毎週、半日をボランティア活動にあてる学校も少なくない。わが国の学校現場においても“caring”教育の一環として、年少の生徒の世話をしたり、校外のボランティア活動に参加する学びが、より積極的にとりくまれるべきであろう。“Caring”の思想と技術は、だれもが学ぶべき必須の教育内容であり、学校は、その“caring”教育を遂行しうる場所であるだけでなく、“caring”という絆で結ばれた共同体を再構築する拠点となる可能性を秘めた場なのである。

2. 「癒し」としての教育

“Healing”（癒し）は、ギリシャ語の“holos”（全体）を語源とする。その同じ語源から“health”（健康）という名詞や“whole”（全体的）・“holy”（神聖な）という形容詞も派生している。そして「癒し」とは、「病気が治るとき最大の力を発揮するのは、すべて人のなかにある自然治癒力である」（ヒポクラテス）と言われるように、身体の深部におし込められた「自然治癒力」を蘇らせる営みであった。しかも、“heal”という言葉は「癒す」という他動詞と同時に「癒える」という自動詞もあわせもっている。この自動と他動の二重性は、「癒し」が「癒し癒される」関係において実現することを暗示していて興味深い。これら一連の語義のつながりから「癒し」とは、自然の治癒力を蘇生させるという神秘に根ざした営みであり、自然との絆と癒し癒される関係を回復する祈りを通して、世界と自己とのかかわりを編みなおし、「全体性への回帰」へといたる営みと言ってよいだろう。

医療が医学として近代化される以前において、病の治癒は「癒し」として営まれていたと言われている。しかも、その「癒し」は、祈り・労働・暮らし・憩い・学びという生きることの全体性と連続性のなかで営まれていた。この「癒し」の伝統は、今日でも東洋の民間治療に認められる。中世ヨーロッパでは、医療は修道士の仕事であり病院は修道院に設けられていた。「病院」（hospital）という言葉が「もてなし」（hospitality）を語源としているのは、その伝統の名残と言えよう。「癒し」は「祈り」を共有しあうかかわりにおいて営まれ、象徴的な「死」と「再生」を経験する“initiation”（通過儀礼）としての機能を果たしていたのである。

そして、「癒し」（healing）は、人と人との身体的な関わりと共感を基礎として営まれ、近代の医療技術における化学薬品と手術における治療（cure）や目に見える変化を追求する治療（therapy）とは異なるものである。「癒し」としての医療は、病んだ人の身体を「手」で接触して祈りを共有する「手当」（handing on）の「術」、文字どおりの「手術」であり、“caring”（いたわりの術）と一体のものであった。そのことを示すように、「治療」（cure）と「ケア」（care）と「関心」（concern）は、おなじ語源から派生した言葉であると言われている。

さらに、「癒し」は、癒す者自身が癒される再帰性を特徴としている。「癒し」においては、「医

師よ、汝自身を癒せ」(ヒポクラテス)の教えが示すように、自らを癒す者のみが他者を癒すことを可能にするのである。

医療の場合と同様に、本来、“teaching”(教育)の営みにも、人の脆さや叫びに感応する“caring”(いたわり)の営みが含まれ、同時に、自然との絆を回復して心身の傷を治療する“healing”(癒し)の働きが埋め込まれている。しかし、「教育」と「ケア」と「癒し」のつながりは、一般にはほとんど認識されていないし、学校において実現しているとはいいがたい。

教育の仕事が語られるときには、突出した実践や典型化しうる実践や劇的な変化をふくむ実践に意識が向けられがちである。しかし、教師の日々の生活は、変化の乏しい日常性の連続のなかで、ともすれば闇のなかに埋もれがちな些細な出来事のくり返しとして営まれている。その「くり返し」としか見えない「いとなみ」をこそ、「教育実践」として再定義する必要があるのではないかと思うのである。

教師と子どもの日々の経験が、外から見るとおなじことの「くり返し」にすぎなくても、その内においては省察と発見の「いとなみ」の連続であり、一つひとつの「出来事」が「新しい経験」として創出されているのである。その教師の「いとなみ」が“caring”(他者へのいたわり)として遂行されるとき、そこに「癒し癒される関係」もまた生みだされている。教師たちが気の遠くなるほどの日々のくり返しを持続できる秘密の一つは、この「いとなみ」をとおして、教師自身が「癒し」の体験を享受しているからではないだろうか。

「癒し」と「教育」との連続性は、一般の学校においては、無惨なまでに断ち切られている。現代の学校は、「癒し」と「ケア」が営まれる場どころか、むしろ思わぬ攻撃を誘って傷つく場と化している。教師たちは、自分の仕事に対して誠実になればなるほど、傷つき閉塞状態に陥るという危機を抱えこんでいる。一体、この危機にどう対処したらいいのだろうか。

まず、「癒し」と「教育」の切断が、近代化の所産であることを確認しておく必要があるであろう。医療の近代化が、労働・憩い・祈り・ケアと結びついた「癒し」から医療の技術的機能だけを抽出し科学化して病院という制度を築いてきたように、教育の近代化も、労働・憩い・祈り・ケアとの連続性を有していた「学び」から、単純に教育の技術的機能だけを抽象化し科学化して学校という制度を築いてきた。

とすれば、今日の医療において「癒し癒される関係」から生じる「自然の治癒力」の復権が課題とされているように、教育においても、労働し、ケアし、癒しあう日常生活を回復して、学校に「自然の蘇生力」と「学びあう関係」を蘇らせることを課題とすべきだろう。

「癒し」と「教育」との連続性は、教育をめぐる関係(教師と子ども、子どもと子ども、教師と教師、教師と親、親と子どもの関係)のなかに、「癒し癒される関係」を復権することを要請している。

「癒し」と「教育」のつながりの回復は、親であり教師である大人自身が「教え」と「学び」において傷を負った存在であることを自覚することから出発すべきだろう。教育の実践は、しばしば人の「健康さ」に立脚し「強さ」を追及する活動として語られがちである。しかし、癒しとしての教育は、人としての「傷」を自覚し「脆さ」に気づいたときに成立するものではないだろう。

うか。

「癒し」としての教育は、人の抱えこんでいる危うさと脆さに気づくことを出発点とした営みである。自己の無力と正面から対峙すること、そして、その無力を祈りと願いで支えあうこと、そこに「癒し癒される関係」が生まれると言ってよいだろう。たがいに育みあい学びあう関わりを実現している教師の教育実践には、かならずと言ってよいほど人の脆さに感応する「ケア」とその脆さからくる病や傷の治療を祈る「癒し」の営みが埋めこまれている。自分自身の身体を誠実に生きることによって、他者と交わりあう言葉と身体を蘇らせること、そして、そこに生まれる「癒し癒される関係」こそが、より大きな「労苦」とともにより豊かな「歓喜」へと私たちを導くといっても過言ではなかろう。西洋医学の祖・ヒポクラテスは、「医師よ、汝自身を癒せ」と説いた。それにならって「教師よ、汝自身が学び、汝自身を癒せ」と言いたい。

おわりに

日本の教育の問題は、日本文化のかかえる問題と不可分にかみ合っている。このことを自覚せずに、制度を変えることによってのみ教育を改革しようとしても、うまくいくはずがない。確かに制度として、改革すべきところは、多々あるであろう。しかし、その制度的改革が意味あるものとなるには、その制度を生かしていく個々人の意識の変革こそが必要なのである。そうしてはじめて、わが国の学校教育のゆくえに光が見えてくると思われる。

これからの学校においては、いっそうの多様性が望まれるであろう。しかし、そのときに、人間の価値・個々人の命の尊厳という点について、一人ひとりの日本人が確固たる意識をもつことが是非とも必要であろう。少なくとも一様の序列によって人を測らない、ということが大切である。個性の輝きということは、測定を超えることを認識しなくてはならない。

たしかに、これまでのわが国の教育は、たえず「全体」を優先してきた。これはこれで欧米に「追いつけ追いこせ」政策を促進させるという面では効果があった。しかし、これからは、それを変革して子ども一人ひとりの人間的な成長に意を注いでいきたいものである。

不幸なことに、わが国で「教育好き」と言われる人は、子どもの魂を殺すことが少なくない。彼らは、子どもを型にはめようとしすぎたり、教える者と教えられる者との「身分」に固執したり、あるいは効率のみを重視して教師と子どもとの関係を切断したりする。しかも、それを「教育」「指導」の名をもって押しつけてくるのである。

灰谷健次郎は、教育という大義名分のもとに「子どもが殺されていく」と端的に表現している。これは実は、一人の子どもが殺される話ではない。自分は「優等生」と思っている子が、実は自分の「魂を殺す」とことと引きかえに、その地位を得ていることも少なくない。教師が「模範生」と思っている子どもが、実は息も絶え絶えの思いで登校してきていることもある。

今の子どもたちは、教師の「熱意や親切」ではどうにもならない状況にある。ここでいう「熱意や親切」は、かつての美談的物語りのなかに属する。現在の日本の子どもたちは新しい物語を必要としている。新しい血が日本の教育界に流れ込むことが強く求められている。

こうした現実を踏まえながら、本稿では学校教育を蘇生へと導く道を探り、ことに「ケア」か

ら「癒し」へとつながる教育を学校という場でいかに実現していくか、ということについて考えてみた。

参考文献

- 石川光男 「生命思考」TBSブリタニカ 1986
- 石川光男 「自然に学ぶ共創思考」日本教文社 1993
- 稲盛和夫・梅原 猛 「哲学への回帰」PHP研究所 1995
- 上田 薫 「人が人に教えるとは」医学書院 1995
- 梅原 猛 「心の危機を救え」光文社 1995
- 梅原 猛 「混沌を生き抜く思想」PHP研究所 1995
- 帯津良一・津村 喬 「魂が癒されるとき」創元社 1996
- 梶田叡一 「学びと育ちのフィールド」金子書房 1994
- 梶田叡一編 「教育フォーラム4 特集＝教育の人間化を」金子書房 1989
- 河合隼雄 「臨床教育学入門」岩波書店 1995
- 河合隼雄・灰谷健次郎 「学校のゆくえ」岩波書店 1996
- 河合隼雄 「子どもと学校」岩波書店 1992
- 河合隼雄 「大人になることのむずかしさ」岩波書店 1996
- 佐伯 胖・藤田英典・佐藤 学一編 「学びへの誘い」東大出版会 1995
- 佐藤 学 「学び その死と再生」太郎次郎社 1995
- ジョン・P・ミラー 「ホリスティック教育」春秋社 1994
- 関 曠野 「教育、死と抗う生命」太郎次郎社 1995
- 田中孝彦 「人間としての教師」新日本出版社 1988
- 龍村 仁編 「いのちの響 生命交響曲」講談社 1997
- 土居健郎・渡部昇一 「いじめと妬み」PHP研究所 1995
- 服部祥子 「子どもが育つみちすじ」朱鷺書房 1989
- 服部祥子 「精神科医の子育て論」新潮社 1991
- トマス・ローレン 「日本の高校」サイマル出版会 1988
- 松井孝典 「地球・宇宙・そして人間」徳間書店 1987
- 吉本隆明 「学校・宗教・家族の病理」深夜書社 1996
- 渡部昇一・他 「日本人の品格」PHP研究所 1993
- 日本ホリスティック医学協会編 「生命のダイナミクス」柏樹社 1990
- 菱村幸彦 監修・編集 「変化の時代の学校像」教育開発研究所 1995
- 菱村幸彦 監修 「変化の時代の子どもたち」教育開発研究所 1996